

Nicolet, M. (2006). Promotion du français et reconnaissance des langues de la migration : les défis nouveaux posés à l'école romande. In Conseil supérieur de la langue française & Service de la langue française de la Communauté française de Belgique (éds), *Langue française et diversité linguistique : actes du Séminaire de Bruxelles, 30 novembre-1er décembre 2005* (pp. 171-184). Bruxelles : De Boeck.

PROMOTION DU FRANÇAIS ET RECONNAISSANCE DES LANGUES DE LA MIGRATION : LES DÉFIS NOUVEUX POSÉS À L'ÉCOLE ROMANDE

Michel NICOLET

La publication des résultats des études PISA 2000 et 2003 ainsi que les tendances actuelles dans le domaine de la didactique des langues contribuent à poser la question de la place à accorder aux langues parlées par les élèves migrants dans la perspective d'un renforcement de la maîtrise du français. Il apparaît en effet de plus en plus illusoire de faire abstraction du fait que les élèves migrants abordent l'apprentissage du français à partir de leur langue maternelle ou de la langue de la famille. Il est également réducteur de penser l'enseignement du français sans tenir compte du contexte culturel et linguistique plus large dans lequel cette langue se situe. La reconnaissance de la diversité linguistique du monde dans lequel les élèves évoluent de même que la prise en compte du fait que pour une minorité importante d'élèves le français n'est pas la langue dans laquelle leurs premiers apprentissages ont été réalisés posent à l'école un certain nombre de questions et de défis. Nous traiterons de cet aspect en envisageant le contexte particulier de la Suisse romande et en évoquant les réflexions et travaux menés depuis quelques années dans le domaine de l'enseignement du français et des langues étrangères. L'accent sera mis davantage sur les aspects de politique de l'éducation que sur les questions plus spécifiquement didactiques et linguistiques.

En préambule, il semble nécessaire de présenter en quelques traits le système de formation suisse. La Suisse est un pays trilingue¹ caractérisé, sur le plan de la politique linguistique, par le principe de la territorialité des langues. Sur l'ensemble des vingt-six cantons qui forment la Confédération helvétique, quatre sont francophones et trois partiellement francophones. Ils constituent ce que l'on nomme la Suisse romande. Le domaine de la formation (de l'école enfantine à l'Université) est de la compétence des cantons (à l'exception des Écoles polytechniques fédérales, de la médecine vétérinaire et de la formation professionnelle, cette dernière étant un domaine partagé entre les cantons, la Confédération et les associations professionnelles). En l'absence d'un ministère fédéral de l'éducation, la coordination entre les politiques de formation est assurée par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) ainsi que par les quatre Conférences régionales (Suisse romande et Tessin, Nord-ouest de la Suisse, Suisse centrale et orientale). La CIIP (Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) est la Conférence régionale qui réunit les sept cantons francophones, ou partiellement francophones, ainsi que le canton italophone du Tessin.

La CIIP s'est engagée ces dernières années dans la redéfinition de sa politique d'enseignement des langues étrangères et du français. Plus de vingt ans après un premier effort de rénovation de l'enseignement du français, les cantons romands se sont interrogés sur le bilan de cette rénovation, sur les suites à y apporter ainsi que sur les éventuels besoins nouveaux apparus dans l'intervalle en matière de ressources didactiques.

Un grand chantier de réflexion a été lancé en 1999 autour de ces questions. Il a abouti en 2003 à la publication d'un rapport à l'adresse des autorités scolaires romandes assorti d'une série de thèses. Adopté en 2004 par la CIIP ce rapport définit les grandes orientations à considérer dans les choix futurs en matière de didactique du français et esquisse les ressources didactiques, ou les axes de formation, à développer dans cette perspective. Les orientations contenues dans ce rapport ont d'autre part inspiré les travaux de rédaction du *Plan d'études cadre romand* (PECARO) dont la Suisse romande vient de se doter et en fonction duquel les cantons sont invités à réactualiser, ou adapter, leurs propres programmes.

Parmi les principes définis dans ce rapport, l'un (le principe VI²) retient plus particulièrement notre attention. Il souligne en effet la nécessité de tenir compte

1. En fait, la Suisse compte quatre langues nationales (l'allemand, le français, l'italien et le romanche), le romanche est parlé par environ 30 000 personnes.
2. Principe VI. Le français, langue maternelle et langue d'intégration, est enseigné en tenant compte de la diversité linguistique et culturelle de la société et, plus particulièrement, de la classe (autres langues enseignées, langues des élèves allophones). Cet enseignement fait usage d'une terminologie adaptée et harmonisée.
Le français est la langue commune de communication, mais elle n'est pas nécessairement et

dans la conception même de l'enseignement du français, de la diversité linguistique et culturelle, aussi bien de la société que de l'école. La nouveauté apportée réside dans le fait d'envisager le français, et son enseignement/apprentissage, à l'intérieur d'une perspective plurilingue et dans le cadre d'une prise en compte des divers apprentissages linguistiques auxquels les élèves sont conviés. Le français est ainsi défini d'emblée à la fois comme la langue maternelle d'une majorité des élèves, et comme la langue de scolarisation et d'intégration d'une forte minorité d'entre eux. Trois objectifs principaux sont assignés à l'enseignement du français, à savoir la maîtrise et l'usage d'une langue de communication, la réflexion sur la langue et sur la communication ainsi que la construction de références communes explicites (rapport du GREF, 2003).

Parallèlement aux réflexions portant sur la poursuite de l'effort de rénovation de l'enseignement du français, les cantons romands ont été conduits à préciser leur politique commune au niveau de l'enseignement des langues étrangères. Ces travaux se sont appuyés sur le « Concept général pour l'enseignement des langues » (Lüdi *et al.*, 1998) élaboré par un groupe d'experts formé de linguistes et de responsables de la politique de la formation qui, à l'initiative de la CDIP, ont été invités à proposer une approche globale de l'enseignement des langues en Suisse afin de faire face à la situation découlant de la remise en question de la prééminence de l'apprentissage de la deuxième langue nationale sur l'apprentissage de l'anglais à la suite du lancement, par le canton de Zurich, d'un projet visant à introduire un enseignement précoce de l'anglais.

S'inspirant de ce document et du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2000), la CIIP s'est dotée en 2003 d'un document définissant les grandes lignes de la politique à mener dans les années futures en matière d'enseignement des langues, en mettant un accent particulier sur l'enseignement des langues étrangères. Ce document intitulé « Déclaration relative à la politique à mener dans le domaine de l'apprentissage des langues en Suisse romande » marque l'intention de favoriser la mise en place d'une approche cohérente et intégrée de l'enseignement/apprentissage des langues (langue locale et langues étrangères, y compris les langues anciennes), intégrant le français langue étrangère et à la langue 1 parlée les élèves migrants.

a priori « maternelle ». La prise en compte de ce constat passe en premier lieu par la reconnaissance de cette diversité, de la richesse multiculturelle des classes et des connaissances apportées par les élèves d'autres origines linguistiques ; elle passe aussi par des activités visant plus spécifiquement à développer chez les élèves des attitudes d'ouverture à la diversité et à situer la langue française par rapport aux autres langues (réflexions sur ce qui caractérise le français, sur sa place dans le monde, etc.) ; elle passe, enfin, par la construction de connaissances et de stratégies permettant aux élèves de mettre en relation les langues qu'ils rencontrent ou étudient et par l'usage d'une terminologie adaptée qui rende possibles des liens entre les langues.

Ce document précise la place que les différentes langues enseignées à l'école obligatoire seront appelées à prendre à l'intérieur d'un curriculum intégré. Il comprend une série de thèses dont deux concernent plus particulièrement la promotion de l'enseignement du français et la reconnaissance de la situation des jeunes de langues étrangères. Reprenant la distinction déjà réalisée dans le rapport du GREF entre français langue véhiculaire, langue de culture et langue d'intégration, la première thèse³ affirme la nécessité de renforcer l'enseignement du français tout au long de la scolarité et élève l'apprentissage du français au rang de préoccupation permanente du processus de formation.

La seconde thèse⁴ porte sur la prise en compte des apprentissages réalisés par les élèves migrants dans leur langue d'origine et marque la volonté de favoriser chez ces derniers une meilleure coordination des apprentissages linguistiques réalisés dans le cadre des cours de langue et de culture d'origine (CLCO) qui sont généralement dispensés par les Consulats ou par certaines associations reconnues par les départements de l'éducation des cantons.

S'inscrivant dans une approche plurilingue, ces deux thèses tendent à souligner la spécificité des besoins des élèves allophones sur le plan de l'apprentissage de la langue d'accueil et du maintien de la langue d'origine et du soutien apporté à cette dernière.

Sur le plan suisse, la CDIP s'est dotée en mars 2004 d'un document intitulé « Stratégie et plan d'action pour la coordination de l'enseignement des langues à l'école obligatoire » qui, dans le prolongement du « Concept général pour l'enseignement des langues » (Lüdi, 1998), définit le cadre à l'intérieur duquel l'ensemble des cantons doivent situer leurs actions dans le but de favoriser une coordination des politiques de formation. Ce document met en évidence l'objectif de promotion de la langue locale tout au long de la scolarité pour les élèves allophones. Il met en avant à côté de la mise en place de mesures d'appui pour les élèves allophones, la nécessité de valoriser les langues de la migration dans le cadre d'activité d'éveil aux langues et d'apporter un soutien à la langue d'origine des élèves allophones grâce à une reconnaissance des cours de langue de culture d'origine. Ces deux points seront repris ultérieurement en lien avec la présentation des projets en cours en Suisse romande.

3. Thèse 1 : L'enseignement du français, langue véhiculaire et de culture du lieu ainsi que langue d'intégration est l'objet d'une attention particulière tout au long de la scolarité, de l'école enfantine à la fin du cursus de formation de chaque élève.
4. Thèse 7 : Les langues de la migration ont également leur place dans une approche coordonnée de l'enseignement/apprentissage des langues. Pour les élèves migrants, il faut tendre à assurer une meilleure coordination entre les cours de langue et de culture d'origine et les différents apprentissages linguistiques

Les perspectives développées aussi bien dans le domaine de l'enseignement du français que de celui des langues étrangères contribuent à envisager le français comme un élément d'une compétence linguistique plus large et jouant aussi bien le rôle de véhicule de communication que d'instrument entrant dans la construction d'un bagage de connaissances et de savoir commun.

Le français et sa place par rapport aux autres systèmes linguistiques : l'apport de l'approche EOLE

Une autre caractéristique des démarches menées en Suisse romande concerne la place accordée dans les plans d'étude, la formation et les moyens d'enseignement à l'approche de l'éveil aux langues. Ce domaine s'est développé en Angleterre, dans les années 1980, sous la dénomination de « Language Awareness ». Il visait au travers d'une forme d'éducation linguistique à favoriser l'entrée dans l'écrit ainsi que l'acquisition de langues étrangères tout en donnant l'occasion d'une reconnaissance des langues des élèves migrants (Hawkins, 1987). Un projet européen (EVLANG – Socrates-Lingua) a permis de développer et de valider des matériaux didactiques dans le cadre d'une expérimentation qui a eu pour cadre plusieurs pays, dont la Suisse (Candelier, dir., 2003). Dans la suite de ce projet, la Suisse romande a mis en chantier un moyen d'enseignement destiné aux élèves des classes enfantines et primaires. Sous le nom d'EOLE (Éducation et ouverture aux langues à l'école), les deux volumes de cette collection proposent une série d'activités « clé en main » accompagnées de divers documents sonores et audio. Ils sont complétés par un Glossaire des langues et un Lexique plurilingue (Perregaux *et al.*, 2003).

Les activités contenues dans les ouvrages EOLE abordent un ensemble de thématiques parmi lesquelles on peut citer la diversité des langues dans le monde et dans l'environnement proche et l'étude du fonctionnement et de la structure de divers systèmes linguistiques. Cette dernière thématique ouvre sur l'étude de la grammaire du français en procédant, dans une perspective contrastive et comparative, au détour par d'autres langues en vue « d'enrichir la réflexion, tout en stimulant la curiosité des élèves, et (d')aider à une meilleure compréhension de notions telles que le genre ou le pluriel qui ne prennent en fait sens que lorsqu'on s'est rendu compte qu'elles ne fonctionnent pas de la même manière dans toutes les langues (...). Les activités conduites dans ce domaine contribuent en outre fortement à développer les capacités d'analyse des élèves : repérage, comparaison, classement, etc. » (Perregaux *et al.*, 2003, p. 25).

Ces ouvrages sont largement diffusés dans les écoles et l'ensemble des cantons ont mis en place des formations continues à l'intention de leurs corps enseignants. La plupart des institutions de formation des enseignants (les Hautes Écoles Pédagogiques) ont intégré cette thématique à leur programme de formation

initiale des enseignants primaires. Parallèlement, la thématique de l'éveil aux langues a été intégrée au projet de Plan d'études cadre romande (PECARO).

Les activités EOLE ont l'ambition de s'adresser à l'ensemble des élèves et de ne pas se cantonner aux seuls élèves migrants ; leur enjeu est de contribuer à la mise en place de démarches qui soient à l'articulation des champs tels que l'enseignement du français (avec une dimension contrastive), la prise en compte de la diversité de l'environnement linguistique et culturel dans la perspective de la promotion de l'idée de plurilinguisme, et la mise en place d'activités préparatoires à l'apprentissage de langues étrangères.

L'approche EOLE sera appelée, à terme, à jouer un rôle grandissant dans l'enseignement des langues, y compris du français, en proposant des ponts entre les apprentissages, en favorisant une perspective contrastive et comparative dans l'étude de la langue. Les observations réalisées dans une trentaine de classes de l'ensemble de la Suisse ayant testé des activités de type EOLE (Saudan, 2005) ont mis en évidence l'apport de ce type de démarches dans l'étude de la langue 1. Elles ont en effet montré que les élèves, dans leur majorité, « percevaient mieux des phénomènes inhérents à leur propre langue ou à des langues étrangères et acquéraient des capacités métalinguistiques grâce à la réflexion sur le langage et les langues (...). Une analyse approfondie de leur propre langue s'est en partie mise en œuvre » (Saudan, 2005, p. 57).

Signalons qu'un ouvrage alémanique destiné à des élèves germanophones du secondaire inférieur (*Sprachwelt Deutsch*) propose déjà une intégration de la perspective de l'éveil aux langues et du plurilinguisme à des démarches d'apprentissage de l'allemand.

Le français dans la perspective de la didactique intégrée

Le concept de didactique intégrée est un concept relativement ouvert (pour une vue d'ensemble, cf. Wokusch, 2005 et Hufeisen & Neuner, 2004). La Suisse romande l'a placé au centre de ses travaux actuels dans le domaine de la didactique des langues étrangères. À son point de départ, on peut citer les travaux du linguiste suisse E. Roulet qui s'est intéressé aux liens entre apprentissage de la langue maternelle et des langues secondes.

« Pour faire progresser les pédagogies de langue maternelle et de langues secondes, il est nécessaire de considérer l'étude de la langue maternelle et l'apprentissage des langues secondes à l'école comme un processus intégré. » (Roulet, 1980, p. 27)

En promouvant l'idée d'une « pédagogie intégrée », E. Roulet s'est donné pour objectif de montrer l'importance de développer chez les apprenants des instruments généraux en partant des apprentissages réalisés en langue maternelle et en

se basant sur le répertoire verbal des enfants. Ces instruments généraux sont ensuite susceptibles d'être appliqués à tout nouvel apprentissage linguistique. Il plaide ainsi pour que l'enseignement du français tienne compte des enseignements de langues étrangères.

Centré sur les relations entre langue maternelle et langues étrangères, le concept de didactique intégrée s'est ensuite intéressé davantage aux relations entre apprentissages des langues étrangères, notamment entre première (L2) et deuxième langue étrangère (L3) (Hufeisen & Neuner, 2004) en mettant en évidence les transferts possibles, d'une langue à l'autre, des expériences d'apprentissage réalisées, aussi bien au niveau des stratégies utilisées, de l'observation et de la compréhension des phénomènes linguistiques que des aptitudes cognitives et affectives construites à ces occasions. La langue première des élèves forme une des composantes de cette didactique intégrée au même titre que la langue de l'école et les langues étrangères enseignées durant la scolarité.

Les travaux de Cummins (2001) ont mis en évidence l'importance de la prise en compte de la langue 1 des élèves migrants au niveau de l'apprentissage des compétences générales des apprenants tant sur le plan linguistique que cognitif. Partant de son modèle du « double-ice-berg », il met en évidence l'interdépendance des apprentissages « académiques » réalisés entre L1 et L2 et souligne qu'un enseignement dans la langue première des élèves est bénéfique pour le développement de la compétence académique dans ses deux langues.

« Sur cette base, on peut postuler la nécessité d'intégrer la langue d'origine des élèves dans le dispositif d'enseignement et de souligner l'importance de développer la littératie de manière optimale tant dans la langue première des élèves que dans la langue de l'école, investissement dont bénéficieront également les langues apprises ultérieurement. (...) La conception d'une compétence langagière académique sous-jacente commune est tout à fait compatible avec la notion de compétence plurilingue développée dans le CECR (Cadre européen commun de référence) et peut être facilement transférée dans des contextes plurilingues. » (Wokusch, 2005, p. 7)

Selon que le français représente la langue première des élèves (L1) ou la première langue apprise hors de la famille (L2), le concept de didactique intégrée, appliqué au français, tend à souligner la nécessaire articulation des apprentissages de la L1 et des langues étrangères que l'élève rencontrera lors de son parcours de formation (au sens de Roulet) ou l'importance de la prise en compte, dans l'apprentissage du français (L2) (et en français) des apprentissages réalisés en langue maternelle (L1), en suivant la perspective de Cummins.

Les élèves allophones et les cours de langue et de culture d'origine

Comme le souligne le rapport du GREF (2003), « les enfants allophones apparaissent comme des *révélateurs* (au sens photographique du terme) du fonctionnement de notre système d'enseignement – et en particulier de la place qu'y occupe la langue d'enseignement – mettant en évidence des éléments qui sont en fait valables pour *tous* les élèves. » (p. 28). Ces éléments sont notamment la distance, voire parfois la rupture, pouvant exister entre la langue familiale et la langue scolaire, ainsi que les enjeux identitaires et affectifs entourant la pratique ou l'enseignement d'une langue.

La prise en compte de la situation des élèves migrants nous invite donc à une décentration conduisant non seulement à envisager les « manques » de l'enfant allophone, ou d'autres enfants, par rapport à la langue française standard et la langue scolaire, mais surtout à concevoir la maîtrise de la langue française comme un processus faisant intervenir, à différents niveaux, la langue maternelle des élèves ou ce que le rapport du GREF (2003) nomme la « langue de l'identité première » dans une perspective davantage intégrative.

Pour les élèves allophones, le souci d'une articulation entre apprentissages réalisés en L1 et en L2 (le français) doit conduire au développement de cours de langue et de culture d'origine (CLCO) intégré au curriculum d'apprentissage des langues.

De tels cours de langue et de culture d'origine (CLCO) existent en Suisse depuis les années 1970 à l'initiative des Consuls et des principales communautés étrangères présentes dans le pays. Leur mise sur pied répondait au départ à l'objectif de préparer les jeunes à leur retour dans le pays d'origine. Au fur et à mesure de la « sédentarisation » des populations migrantes, leurs objectifs ont changé, mettant en avant progressivement le maintien des liens avec la culture d'origine et l'apprentissage d'une langue de communication.

Dès 1985, la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) a recommandé aux responsables de l'éducation des différents cantons de reconnaître ces cours en favorisant leur tenue dans les locaux scolaires et en encourageant la prise en compte des résultats à ces cours dans les bulletins d'évaluation officiels. Une nouvelle perspective a été ouverte dans les années 1990 par la mise sur pied en commun avec les enseignants dépendant du Consulat d'Italie et les autorités scolaires du canton de Neuchâtel, d'un enseignement de géographie et histoire en langue italienne, ouvert à l'ensemble des élèves de 4^e et de 5^e année d'une école. Bien que couronnée de succès, cette expérience qui a duré deux années n'a pas été reconduite pour des raisons essentiellement budgétaires. Elle a toutefois ouvert la voie à des formes de collaboration étendues. Dans le canton de Genève, les enseignants de CLCO des principales langues participent depuis

plusieurs années à un projet visant à offrir à des classes d'élèves de cinq à neuf ans des activités en langues étrangères. Ces modules d'immersion d'une durée de six semaines, animés conjointement par l'enseignant de CLCO et l'enseignant titulaire, ont pour objectif de développer chez les élèves des attitudes d'ouverture vis-à-vis d'une langue étrangère et de susciter chez eux des démarches de découverte et d'observation. Ces projets soulignent ainsi l'apport possible de ces cours à la perspective plurilingue et éclairent la place qu'ils sont susceptibles d'occuper dans une didactique intégrée des langues.

Pour les élèves allophones, au-delà de la question (légitime) du risque d'enfermement culturel et identitaire découlant pour eux de la fréquentation des CLCO, la perspective plurilingue invite également à jeter un autre regard sur ses cours en les envisageant comme une composante d'un dispositif plus large devant permettre aux élèves migrants de construire une compétence plurilingue intégrant un haut degré de maîtrise du français. La L1 de l'élève migrant représente un élément important et indissociable de son bagage linguistique et un aspect essentiel de son identité. Il s'agit donc de parvenir à « démarginaliser » ces cours et à les faire entrer dans un concept de didactique et de curriculum intégré.

Cet objectif nécessite un changement à plusieurs niveaux. Il s'agit tout d'abord de modifier le statut même de ces cours en reconnaissant leur place dans le processus de formation des élèves migrants comme invite à le faire la thèse 7 de la Déclaration sur la politique des langues étrangères précédemment évoquée. Cette évolution doit également conduire à un rapprochement entre corps enseignant des classes régulières et des CLCO autour d'objectifs pédagogiques et d'instruments communs. Cela implique également la mise en place d'actions communes de formation et l'instauration d'espaces de collaboration entre enseignants réguliers et des CLCO. On peut signaler à ce propos la démarche novatrice instaurée dans le canton de Zurich et qui a conduit, au terme de cinq années de travail entre représentants du département de l'éducation et enseignants et responsables des principaux CLCO, à définir un plan d'études cadre commun pour les cours de langue et de culture d'origine. Ce dernier plan d'études tend à articuler les objectifs linguistiques officiels et ceux des CLCO. Signalons également, dans ce même canton, que des enseignants de CLCO animent régulièrement des activités à l'intention de l'ensemble des élèves d'écoles primaires et secondaires dans le cadre d'écoles à forte population migrante.

Dans le canton de Bâle-Ville, des enseignants de langue et de culture d'origine sont rattachés à des écoles dans le cadre d'un projet intitulé Sprach und Kulturbrücke ; ils apportent un soutien aux élèves migrants primo-arrivants tout en collaborant avec les enseignants des classes régulières et en assurant des interventions en direction des parents d'origine migrante.

Littératie et disciplines non linguistiques

Le rapport du GREF (2003) a mis en évidence l'importance de la maîtrise du français dans la réussite des apprentissages scolaires dans les diverses disciplines. La *littératie*, à savoir la compétence à comprendre des textes de genres divers et à en tirer les informations nécessaires en vue de résoudre un problème, apparaît comme une compétence clé présente dans tout apprentissage scolaire. Cette compétence est au cœur de la première enquête PISA⁵ réalisée en 2000. Diverses tâches faisant intervenir la lecture de textes de nature variée ont permis d'observer dans quelle mesure les élèves étaient capables d'extraire l'information pertinente, de l'analyser et de l'utiliser. Cette étude a montré que près de 20% des élèves présentent un niveau très faible de *littératie* (inférieur à deux sur une échelle comportant cinq niveaux). Ce niveau est jugé insuffisant pour réussir une scolarité et poursuivre une formation au vu de l'importance de la *littératie* dans l'ensemble des disciplines scolaires. Les résultats de l'étude PISA 2003 (Nidegger, 2005) ont confirmé ceux de l'étude réalisée en 2000 ainsi que l'écart important de performances entre élèves allophones et francophones. Ils ont également mis en évidence une corrélation entre le niveau socio-économique des familles et le niveau de réussite à ces épreuves.

Ces résultats ont contribué à mettre en évidence que la lecture de consignes en français, l'analyse de documents et l'extraction d'informations à partir de textes de genres variés (scientifiques, techniques, etc.) posent des difficultés à une partie des élèves et que ces problèmes s'observent également chez des élèves francophones (bien qu'en proportion plus faible que parmi les élèves dont le français n'est pas langue principale).

Au terme d'une analyse comparative portant sur les relations entre plans d'études et résultats à l'étude PISA 2000 en *littératie* dans quatre pays francophones, une équipe de chercheuses romandes (Soussi *et al.*, 2004) ont montré l'importance, sur le plan didactique, d'offrir aux élèves des occasions de développer des « capacités d'interprétation et de réflexion ainsi que l'acquisition de stratégies qui facilitent l'accès au texte » (p. 76) afin d'accroître les compétences en lecture des élèves.

En cohérence avec les préoccupations actuelles des chercheurs en didactique du français et des principes énoncés dans le rapport du GREF, les résultats des études

5. PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) est une enquête internationale conduite par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques). Son but est l'évaluation des compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la lecture, les mathématiques et les sciences. La première enquête s'est déroulée en 2000 et avait comme thème principal la *littératie*. Elle a eu pour cadre 32 pays. La deuxième a eu lieu en 2003 dans 42 pays et a eu pour domaine principal les mathématiques. L'étude réalisée cette année a pour thème principal les sciences.

PISA ont souligné le rôle de la maîtrise du français dans les apprentissages réalisés dans les diverses disciplines. De ce constat découle la nécessité d'inclure dans la formation des maîtres des disciplines non linguistiques un volet relatif à la thématique de la *littératie*, à l'importance de l'expression orale et écrite dans la discipline et à l'intérieur des tâches proposées aux élèves. La mise à disposition des enseignants d'indications méthodologiques ou de démarches concrètes montrant comment le souci du français peut être pris en compte en géographie, en sciences, voire en mathématiques, devrait répondre à cette nouvelle préoccupation. Il est intéressant de signaler à ce propos l'initiative récente prise par les autorités scolaires de la partie germanophone du canton de Berne d'éditer à l'intention des enseignants une brochure axée sur cette thématique (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 2004). Il est également prévu d'inclure dans un futur ouvrage de référence pour les enseignants de français que la Suisse romande va mettre prochainement en chantier un chapitre consacré à cet aspect.

Approche monolingue ou plurilingue ?

La publication des résultats de l'étude PISA 2000 a révélé les points faibles du système suisse de formation en soulignant le niveau insuffisant des performances en langue locale d'une partie des élèves, et notamment d'une proportion importante d'élèves d'origine migrante. Elle a conduit les autorités scolaires des cantons suisses à proposer, dans un plan d'action national adopté en 2003, un ensemble de mesures regroupées autour de cinq champs d'action⁶. Le champ d'action 2 (Encouragement des compétences linguistiques chez les jeunes connaissant des conditions d'apprentissage défavorables) propose des mesures telles que la mise en place d'un dispositif de diagnostic précoce, l'instauration de cours d'appui tout au long de la scolarité pour les élèves allophones, le développement de moyens d'enseignement pour l'acquisition de la langue locale et l'encouragement de la langue première des élèves allophones. À l'exception de cette dernière mesure, les actions proposées sont fortement marquées par une « approche déficitaire » et par l'objectif visant à réaffirmer l'importance de l'apprentissage de la langue locale (dans le cas précis du français) sans tenir compte des langues premières des élèves allophones et proposant souvent d'offrir « plus de la même chose ». Les cantons hésitent, pour la plupart, à mettre en place des mesures de reconnaissance et de valorisation des langues parlées par les élèves allophones quand bien même l'importance de la prise en compte de la L1 dans l'apprentissage de la langue locale est reconnue.

6. 1. Encouragement de la lecture pour tous – 2. Encouragement des compétences linguistiques chez les jeunes connaissant des conditions d'apprentissage défavorables – 3. Éducation préscolaire et scolarisation – 4. Organe de direction, promotion de la qualité de l'école – 5. Offres d'encadrement scolaire.

Les difficultés et hésitations actuelles rencontrées dans la mise en œuvre des principes directeurs que nous avons évoqués témoignent des tensions existant entre une approche plurilingue et monolingue, entre une conception de la diversité linguistique comme une ressource et la perspective selon laquelle l'allophonie représente un obstacle à la maîtrise du français.

Les discours entourant la publication des résultats de l'étude PISA 2000 ont contribué à renforcer cette tension de même que les orientations actuelles des politiques migratoires. De nombreux projets, à l'échelle d'une classe, d'une école ou d'une ville, apportent cependant des réponses à ce questionnement et à ces tensions et tendent à démontrer la possibilité d'une articulation entre reconnaissance de la diversité linguistique et des appartenances et construction de références et d'outils culturels et linguistiques communs.

La politique de l'enseignement des langues étrangères et du français doit partir d'une reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique de la population en général et du public scolaire en particulier. Sur le plan de la Suisse romande, des efforts ont été menés et sont en cours pour parvenir à définir une approche coordonnée de l'enseignement des langues. Ces intentions devront se confirmer dans un proche avenir au niveau du choix et de la réalisation de nouvelles ressources didactiques communes à l'ensemble des cantons ainsi que dans la formation des enseignants. Certaines institutions de formation des enseignants (dont la Haute École Pédagogique de Lausanne) ont réorienté leurs plans de formation dans la perspective de la mise en œuvre d'une approche de didactique intégrée des langues. Les thématiques de l'éveil aux langues et du français langue étrangère sont également présentes dans la plupart des institutions de formation des maîtres.

Conclusion

La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des publics scolaires et de leurs besoins spécifiques par rapport à l'apprentissage du français doit également englober le constat selon lequel le français lui-même, et son apprentissage, s'inscrivent dans un contexte plurilingue et multiculturel. Cette conception conduit à penser à la fois les besoins particuliers des élèves allophones vis-à-vis de l'apprentissage du français et de l'usage du français en tant que véhicule de communication et de compréhension, et la nécessaire mise en place de stratégie d'apprentissage du français tenant compte des liens et des complémentarités entre le français et l'ensemble des langues présentes dans l'environnement scolaire et social.

Les travaux en cours en Suisse romande autour du choix de nouvelles ressources didactiques aussi bien dans le domaine du français que des langues étrangères représentent une occasion privilégiée pour mettre en œuvre les principes de

plurilinguisme et de didactique intégrée et de créer les conditions pour que l'objectif de promotion du français et de renforcement des capacités de lecture chez les élèves puisse prendre place dans une perspective intégrée, s'appuyant sur la reconnaissance des langues parlées par les élèves allophones plutôt qu'en les niant.

Références

- CDIP, *Mesures consécutives à PISA 2000 : plan d'action*, Berne, CDIP, 2003.
- Candelier, M. (Dir.), *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2003.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2000.
- Cummins, J., « The entry and exit fallacy in bilingual education », in Backer, C. & Hornberger, N.H. (éd.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*, Clevedon, Multilingual Matters, 2001, pp. 110-138.
- GREF, *L'enseignement / apprentissage du français à l'école obligatoire. Rapport du Groupe de référence du français*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP, 2003.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern, *Leseförderung. Grundlagen, Ideen und Beispiele für alle Stufen der Volksschule*, Berne, Schulverlag, 2004.
- Hawkins, E., *Awareness of language : an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (dir.), *Le concept de plurilinguisme : apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2004.
- Lüdi, G. et al., *Concept général pour l'enseignement des langues en Suisse*, Berne, CDIP, 1998.
- Nidegger, Chr. (dir.), *PISA 2003 : Compétences des jeunes romands. Résultats de la seconde enquête PISA auprès des élèves de 9^e année*, Neuchâtel, IRDP, 2005.
- Perregaux et al. (dir.), *Éducation et ouverture aux langues à l'école*, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin), volume 1, 2003.
- Roulet, E., *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier, 1980.

Saudan, V. (dir), *Lernen durch die Sprachenvielfalt / Apprendre par et pour la diversité linguistique*, Berne, CDIP, Studien + Berichte / Études + Rapports 22, 2005.

Soussi, A. et al., *PISA 2000 : La littératie dans 4 pays francophones. Les résultats des jeunes de 15 ans en compréhension de l'écrit*, Neuchâtel, IRDP, 2004.

Wokusch, S., *La didactique intégrée des langues à l'école. Tentative de conceptualisation*, Lausanne, Haute École Pédagogique (document interne), 2006.